Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8670243
Centre d'intérêt: 120

Alliance des professeurs de Montréal.

Eduquer à la ville ou L'école montréalaise : propositions de l'Alliance des professeurs de Montréal pour une politique d'enseignement en milieu urbain. -- Montréal : L'Alliance, 1986.
20 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv.

Descripteur(s): Milieu urbain * Milieu défavorisé * Violence * Service d'éducation * Enseignement public * Education des adultes * Enseignement différencié * Formation socio-culturelle * Immigrant * Education interculturelle * Environnement linguistique * Relations école-communauté * Attitude du syndicat * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le document présente les propositions de l'Alliance des professeurs de Montréal pour une politique d'enseignement en milieu urbain. La proposition d'ensemble tient compte de trois dimensions qui caractérisent Montréal avec chacune ses conséquences: 1. les phénomènes urbains: les milieux socio-économiquement faibles et les problèmes de violence; 2. les conséquences des grands nombres: les écoles diversifiées et les infrastructures culturelles; 3. les réalités montréalaises: c'est à Montréal que se retrouvent les immigrants, que se côtoient deux langues et que la situation linguistique est particulièrement aiguë. Pour chacune de ces caractéristiques, le document présente l'analyse du syndicat et avance des propositions.

Type de document: e

CIDEQ 8670243

L'Alliance des Professeurs de Montréal CEQ
4455, rue St-Hubert
Montréal H2J 2X1 P.Q.
Tél: (514) 527-8011

Éduquer à la ville

ou

L'école montréalaise

**Propositions de
l'Alliance des professeurs de Montréal
pour une politique d'enseignement en milieu urbain.**

Mars-Avril 1986

LES PROPOSITIONS QUI SUIVENT, SUR L'ÉCOLE MONTRÉALAISE,
ONT ÉTÉ DÉVOILÉES
À L'ISSUE DU 4e COLLOQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ALLIANCE,
SUR LE THÈME «*ÉDUQUER À LA VILLE*», DONT VOICI QUELQUES IMAGES.

EDUQ 8670243

SOMMAIRE

Présentation ..... p. 2
— Une vaste consultation publique sur l'école montréalaise ..... p. 2

Introduction : Les phénomènes métropolitains ..... p. 4

1. Les phénomènes urbains ..... p. 5
— Les milieux socio-économiquement faibles ..... p. 5
— La violence ..... p. 7

2. Les conséquences des grands nombres ..... p. 9
— Les services de l'école publique ..... p. 9
— L'éducation des adultes ..... p. 11
— Des écoles diversifiées ..... p. 13
— École et culture à Montréal ..... p. 14

3. Les réalités montréalaises ..... p. 16
— les milieux pluri-ethniques ..... p. 16
— La situation linguistique à Montréal ..... p. 18

4. Les liens entre la municipalité et l'école ..... p. 20

5. Nous attendons vos réactions ! ..... p. 21

PRÉSENTATION

Ce n'est pas d'aujourd'hui que les enseignantes et les enseignants de Montréal avec leur organisation syndicale, l'Alliance, se sont préoccupés des phénomènes urbains métropolitains, de leurs prolongements dans les écoles et de leurs répercussions sur leur enseignement.

Sans toujours s'en rendre compte, ils ont fait face et se sont adaptés aux situations nouvelles qui se créaient ainsi qu'à leur évolution dans le temps et l'espace.

Il ne semble pas nécessaire de rappeler l'action des enseignantes et des enseignants montréalais pour s'adapter aux besoins des enfants d'immigrants qui constituent une partie importante des élèves de la métropole. Leur rôle dans la mise sur pied des classes d'accueil à la fin des années soixante est fort bien connu et leurs succès ont fait l'envie de plus d'un pays étranger.

Parallèlement s'élaboraient des mesures particulières pour l'enseignement en milieux socio-économiquement faibles. Avec des lacunes, certaines erreurs et des réorientations parfois difficiles, les enseignantes et les enseignants se sont donnés à plein dans cette tâche. À ce sujet également, notre apport n'est plus à démontrer. Des adaptations se faisaient à la lumière des besoins qui se découvraient.

Par la suite devaient se manifester des signes de violence tout à fait spécifiques à l'environnement urbain. Après une première réaction plutôt défensive, nous avons poussé notre réflexion sur le phénomène et commencé à élaborer certaines pistes de solutions.

Et puis nous avons découvert que nos écoles étaient de moins en moins monolithiques. Les Québécoises et Québécois francophones de souche qui formaient l'écrasante majorité de la population scolaire étaient un peu moins nombreux dans plusieurs établissements, beaucoup moins nombreux dans d'autres et carrément en minorité dans certains.

C'est alors que nous avons fait des liens entre ces divers phénomènes qui constituaient ce que nous pouvons appeler «**la spécificité montréalaise**» et que nous avons compris qu'il fallait traiter la question de l'enseignement en milieu urbain comme un tout : il nous fallait une politique pour l'école montréalaise.

Les mesures ponctuelles prises ici et là à la pièce par la C.É.C.M., le Conseil scolaire de l'Île ou le ministère de l'Éducation ne se sont pas inscrites dans une politique d'ensemble. Il arrivait même parfois que des mesures soient prises en parallèle par l'un ou l'autre des intervenants, allant parfois jusqu'à se contredire ou se neutraliser.

Dans une première étape, après en avoir saisi le Conseil supérieur de l'éducation lors de l'enquête sur la condition enseignante, l'Alliance a revendiqué un lieu de discussion où elle pourrait, avec la C.É.C.M. et le M.É.Q., identifier les problèmes urbains, en cerner les réalités et y apporter des solutions.

De la part du ministre de l'Éducation, ce fut et c'est toujours une fin de non-recevoir.

Cette attitude n'est pas nouvelle, c'est une constante dans les politiques gouvernementales. En effet, non seulement les ministres de l'Éducation qui se sont succédés à Québec ont-ils fait la sourde oreille à nos demandes, non seulement, lorsqu'ils ont créé des «groupes de travail spécialisés» pour étudier l'une ou l'autre des réalités urbaines, nous ont-ils systématiquement écartés, non seulement ont-ils même refusé de nous donner un lieu pour en discuter, mais tout se passe exactement comme si le ministère de l'Éducation estimait qu'il n'y a pas de spécificité urbaine montréalaise, et que si jamais il y en avait une, ce ne serait qu'un épiphénomène régional voire local qui concerne tout au plus celles et ceux qui y vivent. Comme si Montréal n'était qu'une ville parmi tant d'autres, qu'elle ne représentait pas le tiers du Québec, et que sa région métropolitaine ne regroupait pas la majorité de la population québécoise.

Nous devons donc nous faire à l'évidence : ce n'est pas de Québec que viendra quelqu'ébauche de politique d'enseignement en milieu urbain. Soit. Elle viendra donc de l'Alliance.

UNE VASTE CONSULTATION PUBLIQUE SUR L'ÉCOLE MONTRÉALAISE

On trouvera dans ce document les grandes lignes des propositions que nous formulons : notre projet de plate-forme pour une «école montréalaise» qui est issu du débat et soumis à la réflexion de l'ensemble des membres de l'Alliance.

Par ailleurs, cette réflexion ne doit pas se dérouler en vase clos. L'Alliance considère qu'il faut aller plus loin que la seule revendication. C'est pourquoi elle a choisi de mener sa propre consultation publique sur l'école montréalaise.

Ces propositions sont soumises aux groupes de parents, aux divers intervenants dans le milieu de l'éducation, aux organisations syndicales, aux groupes sociaux intéressés : communautés culturelles, usagers de l'éducation des adultes, organisations représentatives de citoyennes et de citoyens, corps intermédiaires. Bref, elles sont soumises au débat public : c'est le «Livre vert» sur l'enseignement en milieu urbain.

Il va de soi que nous n'avons pas les moyens humains et financiers de tenir des «audiences publiques» sur le sujet. Nous n'en avons même pas la prétention. Mais nous sollicitons commentaires, suggestions et réactions. Cet appel à l'extérieur de nos rangs pour enrichir une proposition syndicale comporte, bien sûr, des inconvénients : il nous force à être disponibles pour fournir des explications, justifier nos propositions et peut-être même les questionner. Mais nous avons la conviction, parce que nous connaissons l'école et que nous la faisons, qu'en associant le milieu montréalais à notre démarche, non seulement aurons-nous commencé à faire avancer l'idée de la nécessité d'agir, mais nous serons plus nombreux et plus forts pour soutenir et appuyer les consensus que nous aurons établis.

Bien entendu, cette opération ne se fait pas toute seule. En plus de leurs représentantes et représentants syndicaux et avec elles et eux, les membres de l'Alliance sont appelés à faire leur part. Tel comité de parents qui voudra en discuter devra pouvoir le faire avec les enseignantes et les enseignants de son école. Entre enseignantes, enseignants aussi, il faudra alimenter la réflexion, participer aux discussions, découvrir de nouvelles avenues. Et enfin décider des ré-orientations s'il y a lieu.

Mais une fois le travail complété, quand l'Alliance publiera le «Livre blanc» sur l'enseignement en milieu urbain, nous aurons apporté une **contribution éducative, culturelle et sociale majeure** dont nous pourrons vraiment être très fiers.

Le Conseil d'administration

Lorraine Pagé
présidente

INTRODUCTION

LES PHÉNOMÈNES MÉTROPOLITAINS

La proposition d'ensemble de l'Alliance des professeurs de Montréal tient compte de trois dimensions qui caractérisent notre ville avec chacune ses conséquences :

— il y a tout d'abord les phénomènes urbains : les milieux socio-économiquement faibles et les problèmes de violence;

— il y a ensuite les conséquences des grands nombres : les écoles diversifiées et les infrastructures culturelles;

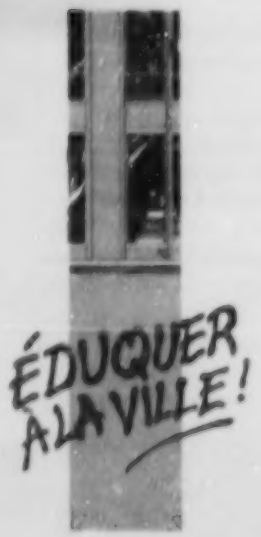
— il y a enfin les réalités montréalaises : notre ville, c'est Montréal, c'est à Montréal que se retrouvent les immigrantes et immigrants et c'est à Montréal que se côtoient deux langues et que la situation linguistique est particulièrement aigüe.

Pour chacune de ces caractéristiques, nous énoncerons notre analyse de la situation et avancerons des propositions.

Il importe de préciser aussi que les mesures que nous proposons ne constituent pas une panacée qui guérira la ville de tous ses maux, et l'école en milieu urbain de toutes ses difficultés.

L'école, si elle a une influence déterminante, quoique limitée, sur la société de demain, n'en est pas moins le reflet de celle d'aujourd'hui. On en attend beaucoup, on lui demande de contrebalancer en quelques heures quotidiennement les influences économiques, sociales, familiales et culturelles auxquelles les enfants sont exposés à l'année longue. Par exemple, nous voulons bien comme enseignantes et enseignants dénoncer la violence sous toutes ses formes, combattre la violence en milieu urbain. Mais quel effet aura notre action, si l'on ne compte que sur elle, quand les enfants auxquels elle s'adresse vivent dans un milieu où règne la violence familiale, ou quand on sait qu'en 15 ans, un enfant aura vu mourir plus de 18 000 personnes en 22 000 heures de télévision : le double du temps qu'il aura passé en classe ?

Nos propositions, pas plus que l'école, ne changeront à elles seules la société. Elles ont cependant le mérite d'adapter l'école aux besoins urbains, de réduire les effets des problèmes et de remplir au mieux sa mission éducative dans le contexte métropolitain de Montréal. Ce n'est pas «l'école adaptée à son milieu», c'est **l'école en fonction des besoins scolaires du milieu**. C'est en toute connaissance de cause et conscients de ce fait que nous nous limitons à «l'école montréalaise».



1.- LES PHÉNOMÈNES URBAINS

LES MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLES

Si Montréal rassemble les 2/3 des quartiers les plus fortunés du Québec, la région métropolitaine abrite 3 fois plus de secteurs défavorisés que les autres régions.

Un quartier sur 5 se situe au bas de l'échelle socio-économique alors que 114 des 172 quartiers les plus riches du Québec sont situés à Montréal.

La région métropolitaine accueille donc les plus riches et les plus pauvres des Québécoises et des Québécois, vivant dans des quartiers distincts d'autant plus éloignés géographiquement qu'ils le sont socio-économiquement.(1)

Les écoles des quartiers défavorisés sont caractérisées par un plus haut taux de «faible réussite scolaire» voire d'échecs, par un pourcentage plus élevé d'abandon scolaire au niveau secondaire; somme toute, par une trajectoire scolaire réduite en regard de l'ensemble des étudiantes et des étudiants de la C.É.C.M. L'école actuelle ne réussit donc pas dans ces milieux aussi bien que dans les milieux moyens et favorisés.

Par ailleurs, on retrouve en milieux défavorisés 4 fois plus d'enfants en difficulté d'apprentissage, 8 fois plus d'enfants avec des troubles de comportement. Les enfants de milieux défavorisés ont 30% moins de chances de finir leur cours. C'est aussi, par exemple, qu'à la polyvalente Saint-Henri, en 1982-83, 65% des enfants de secondaire I avaient plus de 3 échecs. De plus, les rendements scolaires des élèves de milieux défavorisés sont inférieurs à la moyenne de 14% en français et de 10% en mathématiques. Pas surprenant qu'un seul sur 20 termine son CEGEP!

Le portrait de la réalité scolaire montréalaise est fort éloquent pour ce qui est de la situation sociale et familiale des jeunes.(2)

26% de familles pauvres,
9% de logements très détériorés,
15% de chefs de famille en chômage,
21% de familles mono-parentales,
42% de mères faiblement scolarisées,
23% d'abandons scolaires chez les 15-17 ans.

L'étude réalisée par le Centre de recherche en développement économique (CRDE) pour la C.É.C.M. en 1983 met en lumière suffisamment d'éléments pouvant permettre l'élaboration d'une politique d'intervention scolaire en milieux socio-économiquement faibles. Cette recherche indique clairement qu'en maternelle le fonctionnement intellectuel d'un enfant de ce milieu est égal à celui d'un enfant de milieu favorisé. Les écarts de rendement apparaissent en effet progressivement avec la scolarisation. Il semble donc que l'enfant subit les méfaits de sa contradiction entre ce qui est privilégié dans son milieu familial et social et ce qui est véhiculé à l'école.

Des propositions pour une réelle démocratisation scolaire

L'étude du CRDE a permis d'identifier un certain nombre de variables qui auraient un effet direct sur l'apprentissage et le profil de fréquentation scolaire des enfants de milieux

(1) CRSSMM. *La distribution de la pauvreté et de la richesse dans les régions urbaines du Québec.*

(2) C.É.C.M., *Environnement montréalais, conséquence et éléments de solutions pour la C.É.C.M.*, 16 décembre 1985.

socio-économiquement défavorisés. Des interventions, permettant d'agir sur ces variables, auront donc un effet bénéfique. Aussi faudrait-il :

A. favoriser une meilleure connaissance du milieu par l'ensemble des intervenants de l'école ainsi qu'une plus grande ouverture au milieu de la part de ceux-ci. Différentes mesures permettraient d'enrayer cette «rupture» entre la famille et l'école et de transposer dans les pratiques pédagogiques quotidiennes cette nécessaire connaissance du milieu. Cela va jusqu'à la production de matériel didactique approprié, y compris les manuels scolaires et pourrait même s'étendre à l'adaptation des programmes et du régime pédagogique. Il y aurait lieu aussi de développer des relations étroites entre les enseignantes, les enseignants et les parents. Nous avons été à même de constater que c'est souvent dans les écoles de ces milieux que le personnel enseignant et les parents ont le mieux réussi à incarner dans le quotidien le débat souvent théorique du rôle des parents à l'école.

B. baisser le nombre d'élèves par classe, au premier cycle du primaire;

C. mettre en place des mesures de support à l'action pédagogique des enseignantes et des enseignants par un perfectionnement adapté aux exigences de l'enseignement en milieux socio-économiquement défavorisés;

D. d'assurer la présence d'un plus grand nombre de professionnels de service aux étudiants (orthophoniste, travailleur social, infirmière);

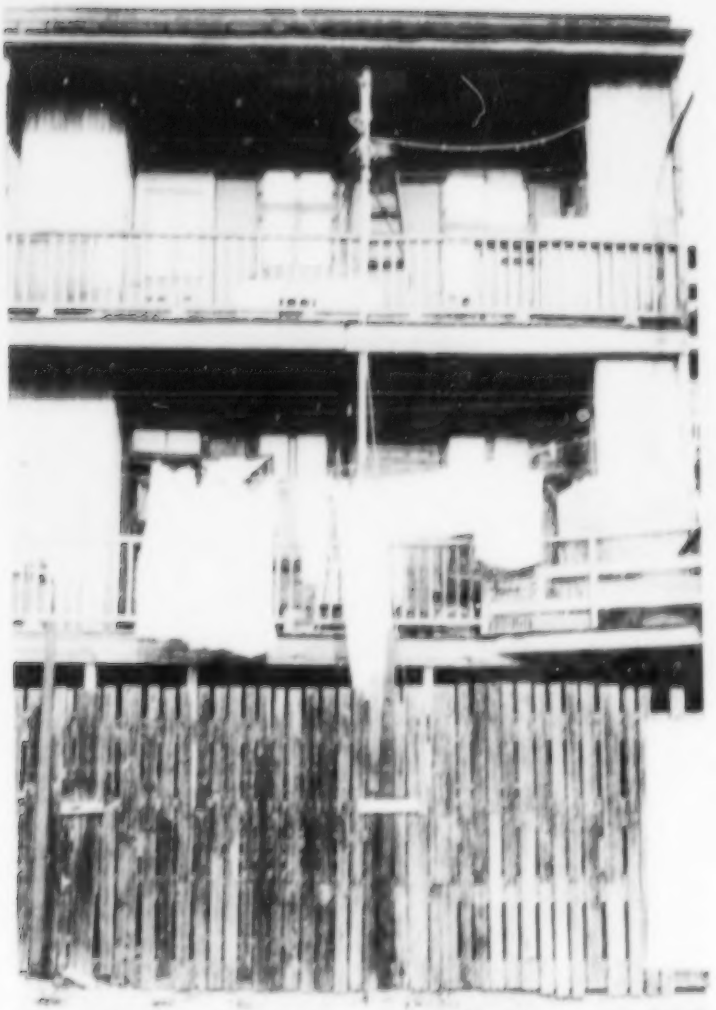
E. développer les services d'éducation des adultes afin d'augmenter la scolarité des parents;

F. conserver la politique de supplément alimentaire et développer une politique alimentaire en milieu scolaire;

G. prendre des mesures pour diminuer les retards et les absences, non pas par des mesures punitives mais véritablement par des mesures correctives et de soutien;

H. il faudra élaborer des mesures pour diminuer l'impact négatif du nombre d'écoles fréquentées. La mobilité de la clientèle scolaire dans ces milieux est une réalité à peine explorée alors qu'elle a un effet direct sur les conditions d'apprentissage d'un enfant.

I. enfin, il faudrait, de façon formelle, mettre en place un réseau de maternelles 4 ans à demi-temps et de maternelles 5 ans à plein temps.



LA VIOLENCE

Signalons d'emblée que nous ne cherchons pas à dramatiser la situation de notre ville au chapitre de la violence. Montréal n'est pas New-York, ni même Paris ou Londres. Mais il n'est pas nécessaire d'attendre que des drames se produisent à une fréquence alarmante et que l'on atteigne le point de non-retour pour prendre les mesures qui s'imposent.

Le milieu urbain est plus propice à l'abus et au non-respect des individus parce que s'y trouve rassemblées un plus grand nombre de personnes dont les besoins ne sont pas satisfaits et parce que la ville crée et impose de multiples besoins à ses occupantes et occupants. De plus, le contraste des niveaux de vie parmi la population crée des tensions scolaires importantes.

demeure pas moins qu'elles y ont plus d'ampleur, qu'elles sont fortement accentuées par le phénomène urbain.

Les drames des enfants maltraités, battus, négligés ou victimes d'abus sexuels sont loin d'être tous officiellement rapportés et consignés.

La violence érigée en système et parfaitement banalisée par les divers médias d'information et en particulier le cinéma, la télévision et les vidéo-clips est un incitatif puissant pour les jeunes.

De nombreux jeunes sont laissés à eux-mêmes pendant de longues périodes de la journée. Des clans se forment, des actes de vandalisme se perpétuent, des

L'anonymat, le désœuvrement, les logements inadéquats, l'isolement et la dépersonnalisation des rapports sociaux qui caractérisent la ville sont sources de violence.

D'autres sources d'ordre familial, social ou scolaire ne sont sans doute pas spécifiques à la ville. Mais il n'en

bagarres éclatent. Des écoles de Montréal ont été l'objet de véritables «descentes» qui font des milliers de dollars de dégâts.

À l'école-même, [illegible]-ns de cloche, bousculades dans des corridors trop étroits, bruits de chaises, de portes, de

milliers de pas dans un environnement de béton, manque d'espace, de lieux de rencontre, surpeuplement à la cafétéria, écoles sans fenêtre, lumière des néons, portes barrées, grillages, courses pour ne pas rater l'autobus, agressions verbales, agressions physiques, harcèlement sexuel, rejet du groupe, pouvoir des bandes. Mauvaises notes, comprend pas, pas d'aide, pas le temps, change de cours, étiquettes, voies de garage, pas d'avenir. Violence !

Des propositions pour réduire et prévenir la violence

Le phénomène de la violence étant particulièrement manifeste et exacerbé en milieu urbain, il faudrait :

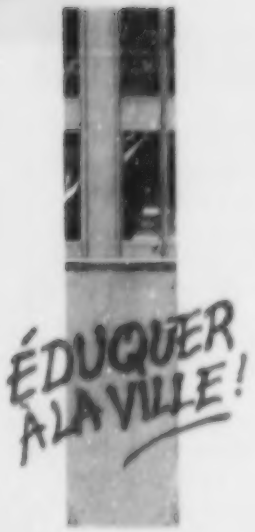
A. mettre sur pied dans les écoles où se manifestent des symptômes de violence des «bureaux de consultation-jeunesse», lieux de discussions, d'aide et d'échange pour les jeunes en détresse physique ou psychologique qui pourraient y trouver refuge. Il s'agirait de ce que l'on pourrait appeler des «cliniques de déviolentisation» pour les jeunes;

B. mettre, progressivement mais résolument, fin à l'entassement des jeunes dans des bâtisses inhumaines, anonymes et surpeuplées qui non seulement engendrent la violence mais contribuent aussi à l'entretenir, à la faciliter et à l'amplifier. L'environnement physique de l'école est un facteur majeur sur lequel on peut et doit agir. Les établissements doivent tous être aménagés et entretenus de façon telle que le besoin d'espace de chacun soit respecté et que la chaleur des contacts humains puisse s'y épanouir;

C. permettre aux jeunes de se doter de mécanismes qui les responsabilisent en leur assurant une participation et une expression réelles quant à l'organisation de LEUR vie dans l'école;

D. développer des programmes spéciaux pour contrer la violence; éducation aux droits, développement de l'esprit d'entraide et de coopération;

E. organiser des activités para-scolaires impliquant les jeunes eux-mêmes.



2. LES CONSÉQUENCES DES GRANDS NOMBRES

Du seul fait qu'elle regroupe un grand nombre de personnes, et qu'elle exerce un pouvoir attractif assez poussé, la ville développe certaines caractéristiques propres qui constituent, selon les cas, des atouts ou des problèmes.

LES SERVICES DE L'ÉCOLE PUBLIQUE

Montréal, pépinière d'écoles privées. Dans notre ville, plus que partout ailleurs au Québec, il y a des établissements d'enseignement dits «privés», mais abondamment financés par les fonds publics, qui livrent une concurrence déloyale à nos écoles publiques.

Nous ne ferons pas ici le procès de l'école privée, nous ne nous lancerons pas non plus dans le débat des performances comparées, ni dans celui de la sélection et de l'écrémage. Non parce que nous craignons la comparaison, nous l'avons démontré à maintes reprises, mais parce que dans le cadre de cette proposition nous ne nous attardons qu'à l'aspect des besoins de l'école à Montréal.

S'il y a plus d'écoles privées à Montréal qu'ailleurs, c'est aussi parce que celles-ci disposent de moyens pour

dispenser aux élèves des services que ne donnent pas les établissements publics mais qui correspondent à des besoins.

Si nos écoles disposaient des moyens d'assurer de tels services liés aux réalités métropolitaines, le recours aux écoles privées ne disparaîtrait sans doute pas mais il serait à tout le moins ramené à des proportions comparables à ce qui existe à l'extérieur de la région montréalaise.

Des propositions pour améliorer les services de l'éducation publique

Afin que les citoyennes et les citoyens vivant à Montréal n'aient pas à débourser des frais additionnels pour avoir accès à des services qu'une école adaptée aux besoins des milieux urbains doit normalement dispenser, il faudrait :

A. développer des services de garde et de cafétéria dans les écoles primaires;

B. développer des résidences d'étudiants et des pensionnats afin de tenir compte de l'augmentation considérable de familles monoparentales et du fait que certaines écoles spéciales desservent des clientèles nationales;

C. permettre des régimes pédagogiques, une organisation scolaire qui tiennent compte du vécu particulier de chaque milieu.

L'ÉDUCATION DES ADULTES

C'est aussi à la ville que la demande et les besoins en éducation des adultes sont les plus criants. Chômeurs, assistés sociaux, immigrants, décrocheurs, travailleurs en processus de formation permanente constituent un bassin de population étendu pour l'organisation de ces services.

Les clientèles de ce secteur ne sont pas homogènes. Les motivations, les intérêts, les programmes scolaires sont spécifiques à chacun et demandent des interventions adaptées.

Une chose est cependant généralisée et certaine, c'est qu'avec l'évolution de l'organisation du travail, les changements technologiques et les mutations sociales, l'éducation des adultes est appelée de plus en plus à devenir une véritable «éducation permanente».

Les travailleuses et travailleurs changeront plus souvent d'emploi, et les changements dans leur emploi ne seront pas non plus négligeables. Il leur faudra donc se recycler, s'adapter à de nouveaux procédés ou de nouvelles méthodes, apprendre de nouvelles techniques voire de nouveaux métiers.

Outre la formation professionnelle, la formation de base devra elle aussi être accentuée. On accepte mal une sous-scolarisation ou de l'analphabétisme fonctionnel à l'orée de l'an 2 000.

À Montréal, il y a davantage de besoins mais les grands nombres permettent aussi davantage de services. C'est ainsi que notre ville est dotée d'un certain nombre de centres généraux et spécialisés de formation des adultes dans lesquels les enseignantes et les enseignants accomplissent un travail de qualité.

Domaine d'avenir, l'éducation des adultes joue un rôle stratégique dans le développement de notre société. Le fouillis qui y règne est cependant indescriptible et l'on imagine difficilement ce qui peut, plusieurs années après la publication du rapport Jean, justifier l'inertie du Gouvernement québécois en la matière.

Des propositions concernant l'éducation des adultes

Avant même d'élaborer nos propositions en la matière il nous faut rappeler un certain nombre de pré-requis fondamentaux :

— Le Québec doit être le maître d'œuvre de l'éducation des adultes sur son territoire. Le méli-mélo engendré par le nombre ahurissant de ministères, d'agences et de services de tous niveaux de gouvernements, d'entreprises et autres doit prendre fin. Il faut siffler la fin de la récréation !

— Le Québec doit structurer et organiser un secteur de l'éducation des adultes, relevant des commissions scolaires, des collèges et des universités, selon les niveaux, sur une base permanente, stable et souple. De sorte que tout en restant adapté aux besoins des clientèles étudiantes, le secteur puisse répondre de façon constante et continue aux besoins essentiels et permanents de la population.

— Le Québec doit enfin se doter d'une politique de l'éducation des adultes, d'andragogie dans tous ses volets : formation générale, formation professionnelle, éducation populaire et alphabétisation.

Ce faisant, le Québec aura commencé par établir des éléments de base à l'intérieur desquels il nous sera possible de faire valoir la spécificité montréalaise et ses besoins particuliers :

A. des services diversifiés et accessibles répondant aux besoins des personnes sur le marché du travail et aux prises avec des problèmes de chômage.

B. des cours destinés à augmenter la scolarisation et tout particulièrement celle des femmes dans les milieux défavorisés et pluri-ethniques;

C. des programmes d'alphabétisation et de lutte systématique à l'analphabétisme fonctionnel qui est loin d'être en régression.

DES ÉCOLES DIVERSIFIÉES

Les «grands nombres» permettent aussi à la ville de se doter d'enseignements variés. Il peut dans certains cas s'agir d'écoles nationales pour les enfants souffrant de lourds handicaps physiques, d'écoles à vocation particulière pour l'enseignement de la musique, de l'éducation physique, des arts. Parfois ce sera des écoles pour des clientèles très spécifiques : les adolescentes enceintes ou les décrocheurs. Ou encore le développement de certaines spécialités professionnelles comme le nursing ou des projets d'innovation pédagogique.

Voilà qui constitue une richesse et un atout que permet la ville. Il se fait là un travail admirable qu'on ne peut ni ne doit ignorer.

Toutefois, les projets particuliers doivent être adéquatement encadrés et financés et ne pas drainer les ressources humaines et financières des écoles de quartier qui en ont tellement besoin.

Des propositions

A. Nous insistons donc pour que les écoles à vocation particulière ou alternatives disposent des ressources nécessaires mais affirmons aussi qu'il ne doit pas être nécessaire d'avoir un statut particulier pour rendre des services éducatifs adaptés aux besoins. Les écoles ne doivent pas se développer les unes au détriment des autres mais les unes avec les autres.

B. Nous considérons que la sélection des élèves appelés à fréquenter des écoles à vocation particulière ne doit pas être faite à partir des seuls résultats scolaires des élèves mais qu'elle doit faire une large place à l'intérêt et à l'habileté de l'enfant.

C. Nous réaffirmons que la formation professionnelle doit être valorisée par un enseignement diversifié de qualité donné dans des conditions adéquates avec des moyens suffisants pour répondre aux besoins de formation des jeunes et les préparer à agir dans un monde en mutation.

ÉCOLE ET CULTURE À MONTRÉAL

Montréal, ville de culture. Avec ses grands orchestres, son opéra, ses musées, ses troupes de théâtre et de danse, ses galeries d'art, ses peintres, ses auteurs, ses maisons d'édition. Montréal, milieu privilégié de développement culturel où l'école a un rôle à jouer.

Regardons-y cependant de plus près.

Tout récemment, le Président du Conseil des Arts de la Communauté urbaine de Montréal nous rappelait des faits marquants :

Le taux de fréquentation des activités culturelles à Montréal diminue d'année en année. Une compilation des renseignements fournis par les compagnies de danse, théâtre et musique subventionnées par le Conseil, indique que la fréquentation a diminué de 17% depuis 1980-1981. La Place des Arts a perdu 26% de sa clientèle au cours des cinq dernières années.

Des études indiquent que, dans les meilleures perspectives possibles, la population de la Communauté urbaine de Montréal va continuer à décroître au cours des 10 prochaines années et celle de l'ensemble de la région métropolitaine de Montréal va demeurer stagnante.

On évalue que la proportion des allophones sur le territoire de la Communauté urbaine de Montréal atteint au bas mot 25%. À cet effet, les chiffres sur la fréquentation scolaire sont très révélateurs. À la C.É.C.M., dans le secteur francophone, 36 écoles ont une densité d'allophones de plus de 20%, dont 16 écoles de plus de 40 %, réunissant principalement des Haïtiens, des Asiatiques du Sud-est, des Portugais et des Latino-américains.

Le Conseil des Arts de la C.U.M. constatait aussi que les écoles d'aujourd'hui ne donnaient pas beaucoup aux jeunes le goût de la culture. Le système actuel favorisant des activités de loisirs, de divertissements, de choses faciles qui renseignent mais ne forment pas; par exemple, choisir entre une visite au Stade olympique ou à la cabane à sucre plutôt que d'aller au concert ou au musée.

Et le Conseil nous lançait cet appel à donner aux enfants le goût de participer à la vie culturelle :

« Tant l'État que les enseignants doivent initier les enfants et les jeunes, éveiller leur curiosité et leur insuffler l'amour des arts. Le rôle des enseignants est d'autant plus primordial que c'est à l'école que ça se

passe. Il est vrai que la famille a son importance, mais elle n'a pas toujours les moyens et les ressources, ni la connaissance, pour jouer ce rôle d'incitateur.»

Nous sommes bien sûr totalement en accord avec le Conseil des Arts sur cette question. Nous savons cependant que l'école n'a pas non plus toujours les moyens de jouer ce rôle d'incitateur culturel. Question de sous, mais aussi question de priorités. Nous conviendrons tous que les loisirs sont plus accessibles que les arts. Parfois les choix sont difficiles, dans les milieux défavorisés et pluri-ethniques, par exemple. Dans le cas où l'école doit choisir entre ce que la maison ne donne pas et ce qu'elle doit donner, elle opte pour la première.

Il n'en demeure pas moins que l'école montréalaise doit profiter de toute l'infrastructure culturelle qui existe à Montréal pour établir des passerelles, construire des ponts avec les compagnies de théâtre et de danse, avec les orchestres et les musées. Un grand nombre de projets sont en gestation. Plusieurs ont des chances d'aboutir, tel le projet de création du musée de l'enfant qui présenterait des expositions itinérantes d'œuvres créées par des enfants, projetterait des documents audio-visuels concernant les différents aspects de l'enfance.

Ce musée de l'enfant pourrait circuler à travers le Québec par l'entremise de différents musées ou de différentes commissions scolaires.

Rappelons aussi les initiatives prises par l'Alliance et ses membres pour le développement des activités culturelles auprès des jeunes. Nous évoquons ici le travail quotidien des centaines de titulaires et spécialistes en musique, en arts plastiques, des enseignantes et enseignants de français, encore qu'il nous faille déplorer que le temps consacré à l'enseignement des arts ait diminué, mais nous évoquons aussi les concerts et les expositions d'œuvres artistiques des membres et de leurs élèves à l'occasion des différents colloques, dont la récente exposition des œuvres artistiques des jeunes participantes et participants au concours de l'Alliance «Être jeune en milieu urbain».

Des propositions pour une meilleure utilisation des ressources culturelles

A. Les activités culturelles étant à «portée de la main» à Montréal, il faudrait que l'école profite de l'accessibilité des lieux culturels et se dote d'une pratique et de moyens de fréquentation des salles de théâtre, de concert et des musées par les écoliers. Des efforts particuliers devront être faits dans les milieux défavorisés.

B. L'Alliance préconise également, outre les expositions temporaires pour les enfants, que chacun des musées existant à Montréal ait une section permanente réservée aux enfants. Cette section fournirait les explications dans un langage qui leur soit accessible, les tableaux et autres sujets d'exposition seraient placés à leur hauteur et l'ensemble de l'organisation centrée sur eux.

C. Des ententes devraient être conclues avec les compagnies de danse, de théâtre, les orchestres et les interprètes pour l'organisation d'activités culturelles spéciales pour les écoliers sur les heures de classe.

3. LES RÉALITÉS MONTRÉALAISES

Montréal est une communauté urbaine, une métropole mais c'est aussi... Montréal avec ses réalités.

C'est à Montréal que se retrouvent en effet la quasi totalité des immigrantes et des immigrants établis au Québec. Cela a des conséquences directes sur les écoles : classes d'accueil, éducation inter-culturelle, milieux pluri-ethniques.

C'est aussi à Montréal que le français et l'anglais se côtoient, se frôlent et parfois s'entrechoquent. C'est qu'en plus d'être la deuxième ville française du monde, Montréal est aussi la première ville anglaise du Québec où vivent concentrés plus d'anglophones qu'il y en a dans toute l'Île-du-Prince-Édouard. Cela aussi a des conséquences sur l'école.

MILIEUX PLURI-ETHNIQUES

Après avoir longtemps été fermées voire hostiles à tout apport «étranger», nos écoles se sont ouvertes aux enfants des communautés culturelles. Comme nous le signalons dans la partie «culture», les écoles montréalaises francophones regroupent aujourd'hui un très grand nombre d'enfants d'origine ethnique étrangère.

Il faut également signaler que les besoins des enfants immigrants qui se présentent dans les classes d'accueil se sont modifiés sensiblement. De fait, si jusqu'à il y a quelques années, les élèves étaient scolarisés lors de leur arrivée au pays, leur lacune étant au niveau de la méconnaissance du français; aujourd'hui, ce n'est pas seulement la langue qu'il faut leur enseigner dans les classes d'accueil. Nous recevons de plus en plus d'enfants analphabètes ou sous-scolarisés et cela modifie considérablement les méthodes d'enseignement et le contenu même de cet enseignement.

C'est à trois niveaux que nous estimons que des interventions sont nécessaires :

1. à celui des classes d'accueil elles-mêmes pour adapter l'enseignement aux besoins nouveaux;

2. à celui de l'école régulière où il faut adapter notre enseignement, notre comportement et celui de nos élèves à la réalité nouvelle de la présence sans cesse grandissante des enfants des communautés culturelles dans nos classes;

3. à celui des enfants des communautés culturelles qui fréquentent les écoles régulières et de leurs parents qu'il faut intégrer, sans les assimiler, à la culture québécoise francophone.

Dans les classes d'accueil, l'une des dernières mesures gouvernementales a consisté à imposer des restrictions quant à l'accessibilité à la classe d'accueil en établissant un critère d'admissibilité lié à la durée de résidence au Québec des parents.

Nous croyons qu'il est grandement temps

A. de développer des outils pour évaluer les connaissances linguistiques et générales des élèves immigrants afin d'assurer un classement adéquat;

B. de mettre en place des services d'apprentissage linguistique de soutien et de rattrapage pour les élèves provenant de l'accueil;

C. de développer un réseau de classes de post-accueil pour les élèves qui rencontrent trop de difficultés lors de leur intégration dans les classes régulières;

D. de rouvrir les maternelles 4 ans pour les enfants qui ne connaissent pas le français;

E. d'intégrer aux programmes d'études des éléments de sensibilisation à l'éducation inter-culturelle et à l'apport des différentes communautés ethniques à l'histoire et au développement du Québec et de préparer du matériel didactique en conséquence;

F. d'inclure à la formation initiale des maîtres l'aspect de l'éducation inter-culturelle et d'offrir des activités de mise à jour et de perfectionnement;

G. que des actions soient entreprises entre autres par le Service de l'éducation des adultes afin d'encourager la participation des parents immigrants à la vie de l'école et leur intégration à la société québécoise.

LA SITUATION LINGUISTIQUE À MONTRÉAL

Montréal se veut de plus en plus ville cosmopolite et ouverte. On en parle de plus en plus comme d'un centre international. Sa vocation internationale est attirante. Les esprits et les bras se sont ouverts.

Toutefois, une ville, même internationale et cosmopolite, doit conserver son identité propre. Et Montréal, il faut bien l'admettre, donne le ton à l'ensemble du Québec. C'est normal. L'effet d'entraînement de la principale ville ne peut être ignoré.

Cela impose aux écoles de la métropole des responsabilités particulières dues à la fois à la situation propre de Montréal et aux conséquences sur l'ensemble du Québec de ce qui se passe ou ne se passe pas à Montréal.

En ce début de 1986, l'Alliance a fait part de ses inquiétudes face à l'évolution de la situation linguistique à Montréal. Dans notre ville, sans reprendre les querelles linguistiques du passé et tout en conservant un esprit d'ouverture aux autres langues et aux autres cultures, il nous faut accorder une attention toute spéciale à l'enseignement de la langue nationale qui doit être **la langue commune de communication de tous les Montréalais.** Il va de soi que l'existence de cette langue commune n'exclut aucunement la possibilité de langues maternelles multiples; à Montréal cela est inévitable et peut même être enrichissant. Mais l'ouverture aux autres ne peut pas et ne doit pas signifier la remontée en force de la seule langue anglaise qui se réaffirme, se réaffiche, se redéploie tous azimuts, y compris dans l'esprit de certains parents pour qui la course à l'enseignement précoce de l'anglais reprend de plus belle. Il faut savoir que l'esprit de tolérance et d'ouverture ne se manifeste que dans la sécurité. En matière linguistique comme dans d'autres. Il n'y a pas en dehors de Montréal, outre bien sûr l'Outaouais, d'engouement renouvelé pour la langue anglaise. Avant de se précipiter dans de nouvelles aventures d'enseignement de la langue seconde, on devrait de toute urgence renforcer vigoureusement l'enseignement de la langue nationale.

Pas plus tard que le 22 mars dernier, le quotidien montréalais *La Presse* faisait état des résultats comparés d'élèves francophones suisses, français, belges et québécois aux mêmes examens. Résultats : nos élèves se sont classés derniers.

Avant de déterminer dans quelle direction lancer les pierres, examinons ce qui, selon les experts consultés par le quotidien, explique les retards des nôtres :

— le nombre d'élèves par classe est le plus élevé au Québec;

— le nombre d'heures de cours est moins élevé au Québec;

— l'enseignement préscolaire est limité au Québec;

— les méthodes pédagogiques ont été plus longtemps laxistes au Québec;

— la présence d'une langue seconde au Québec.

LA PRESSE, MONTRÉAL, SAMEDI 22 MARS 1986

SAMEDI PLUS

Certains facteurs permettent d'expliquer les écarts

■ Plusieurs différences entre les systèmes d'éducation ont été constatées lors du passage des examens dans 16 écoles de l'Europe francophone et de neuf autres au Québec.

Des dizaines d'entrevues avec des enseignants, des directeurs d'écoles, des pédagogues et des hauts fonctionnaires, ont aussi permis de soulever quelques hypothèses pour expliquer les écarts dans les résultats:

Le nombre d'élèves par classe: Il est plus élevé ici (24 enfants en moyenne dans les classes visitées) qu'en Suisse (19 enfants), en Belgique (21) et en France (23).

Comme il s'agit d'une moyenne, l'écart dans certaines classes est beaucoup plus frappant (des classes de 29 enfants au Québec, et de 16 en Suisse). L'attention portée à chaque individu s'en ressent.

Le nombre d'heures de cours: Il était moins élevé dans les classes visitées au Québec (24 heures par semaine). En Suisse, les élèves ont cours de 31 à 35 heures par semaine; en Belgique, 29 heures, et en France, 27 (il y a par contre moins de semaines de classe par année qu'au Québec). En Europe, plus d'heures sont consacrées aux matières fondamentales — français et mathématiques — et moins aux matières secondaires.

L'enseignement préscolaire: il est limité au Québec, et généralisé en Europe. En France et en Belgique, les parents peuvent mettre leurs enfants dans des crèches publiques dès l'âge de six mois, et dans des maternelles dès trois ans.

En Suisse aussi l'enseignement préscolaire commence plus tôt qu'au Québec. Ici, les maternelles pour enfants de quatre ans œuvrent seulement en milieu défavorisé. Les classes pour enfants de cinq ans durent seulement deux heures et demie par jour.

Tous les instituteurs constatent que les enfants qui sont passés par les maternelles arrivent à l'école beaucoup mieux préparés. Un récent rapport remis au gouvernement fédéral propose d'ailleurs de créer un réseau complet de garderies et de maternelles au Canada.

Les méthodes pédagogiques: Tout comme le Québec, la France a connu une période de flottement et de laxisme dans les méthodes pédagogiques, mais de façon beaucoup moins prononcée. Les petits Français n'ont pas subi la période de confusion qui a caractérisé les programmes-cadres au Québec de 1970 à 1980. En Belgique et en Suisse, les méthodes ont évolué, mais n'ont jamais été bouleversées. On a préféré la prudence à l'aventure.

Par ailleurs, les élèves continuent plus à redoubler leurs classes en Europe. Au Québec, sauf exception, un élève est assuré de passer automatiquement en classe supérieure, peu importe ses résultats scolaires.

Les facteurs économiques et culturels: La famille constitue souvent le facteur clé dans la réussite scolaire. En Europe, où les allocations familiales peuvent être aussi élevées que le salaire du père ou de la mère, la famille est beaucoup plus soutenue par l'État. Le chômage, qui a des répercussions inévitables sur les enfants, y est aussi moins élevé.

Par ailleurs, il y a une tradition de rigueur plus poussée dans des pays comme la Suisse. En France, la langue constitue un critère de promotion sociale, alors qu'en Amérique du Nord elle est vue comme un simple instrument de communication. Il n'est pas rare, là-bas, de voir un père reprendre une expression incorrecte de son fils.

La présence d'une seconde langue peut aussi avoir des effets négatifs sur la qualité de la langue maternelle. En Belgique, où le français côtoie le néerlandais, les élèves ont commis presque autant de fautes dans la dictée qu'au Québec, où des mots anglais s'insinuent dans la conversation de tous les jours.

Nous sommes heureux de voir *La Presse* confirmer en 1986 ce que nous nous évertuons à répéter à satiété depuis des années. Mais nous retenons surtout que, confirmant nos positions, les experts consultés par le quotidien soulignent que les effets négatifs que peut avoir la présence d'une langue seconde (l'anglais) constitue l'une des explications des résultats.

Nous réitérons que la fonction primordiale de la langue, outre celle de permettre la communication, est d'assumer **une fonction d'identité** qui peut occuper une place prépondérante dans la vie d'une société. Et l'école est le milieu prioritaire d'épanouissement de la réalité québécoise et d'affirmation de notre identité culturelle.

Des propositions pour améliorer l'enseignement du français

A. C'est pourquoi l'Alliance des professeurs de Montréal préconise l'adoption de mesures importantes de renforcement et de consolidation de l'enseignement du français dans l'ensemble des écoles de la métropole.

Cette intervention vigoureuse devra revaloriser la fonction de l'écrit à tous les niveaux. Parce qu'il est un des moyens les plus perfectionnés pour objectiver la pensée et contrôler la rigueur et la qualité d'expression, la maîtrise de l'écrit reste un puissant facteur de formation personnelle. L'apprentissage de l'écrit devrait s'étaler sur toute la durée de la scolarité car c'est en écrivant souvent et en discutant de ce qu'ils ont écrit avec leurs professeurs et leurs camarades que les élèves intégreront l'écrit comme outil de communication et de support de la pensée.

B. Cette revalorisation de l'écrit n'implique pas pour autant l'élimination de l'oral qui est un puissant facteur de socialisation particulièrement au préscolaire et au primaire.

C. En revanche, l'expérience linguistique de l'enfant, dûment valorisée, constitue le fondement sur lequel doit s'édifier tout le répertoire linguistique nouveau que l'école a pour tâche d'enseigner.

D. L'enseignement du français devra aussi faire place à la littérature. Très tôt, dès la maternelle, l'enfant réagit au conte, à la poésie et à l'aspect ludique du langage. Cette fonction constitue une des dimensions nécessaires de l'enseignement de la langue.

Nous rappelons aussi que ce n'est pas seulement aux professeurs de français que revient la tâche d'enseigner le français à l'école, mais bien à l'ensemble des enseignantes et des enseignants. Le français n'est pas une discipline comme une autre. Il s'enseigne à travers toutes les disciplines.

Nous signalons enfin que les enseignantes et les enseignants montréalais devront, pour ce faire, disposer des moyens, du support, des manuels scolaires et des instruments essentiels à cette expérience. La volonté, si bonne soit-elle, ne suffit pas. C'est une entreprise collective qui doit rassembler l'ensemble du milieu scolaire de la base au sommet.

E. L'Alliance réclame que l'enseignement de l'anglais langue seconde dès le premier cycle du primaire ne soit autorisé que dans le cadre d'expérience-pilote, c'est-à-dire en nombre limité et avec l'encadrement nécessaire.

4. LES LIENS ENTRE LA MUNICIPALITÉ ET L'ÉCOLE

Il est une dernière question qui nous tient particulièrement à cœur mais sur laquelle nous n'avons pas un ensemble de propositions formelles à avancer. Seulement ce que l'on pourrait appeler de «fortes intuitions». Il s'agit des liens qui doivent exister entre la ville (la municipalité) et l'école.

Dans certains pays comme la France, les écoles sont sous la juridiction de la commune ou de la ville sous certains aspects. Les liens entre les deux institutions sont évidents. Au Québec nous avons des commissions scolaires.

Dans nos petites municipalités toutefois, les axes de collaboration sont très étroits entre la ville, le village et l'école.

À Montréal, si certaines ententes existent entre l'Hôtel de Ville et la C.É.C.M., c'est essentiellement dans le domaine de l'utilisation commune des équipements pour les services de loisirs. C'est bien, mais cela nous apparaît insuffisant.

La commission scolaire et la municipalité sont deux gouvernements locaux qui recouvrent le même territoire et qui œuvrent au même niveau. Ne pourrions-nous pas élargir les champs de collaboration entre ces deux institutions, renforcer la coordination, établir des projets communs ? N'y a-t-il pas de jonctions plus étroites à faire entre les écoles et les maisons de la culture, par exemple ? Des collaborations plus étroites dans les domaines des loisirs et des sports ne seraient-elles pas souhaitables ? N'y aurait-il pas lieu d'envisager des politiques concertées à mettre en application dans les milieux défavorisés de Montréal ? La politique municipale de construction de logements et d'habitation n'a-t-elle pas des répercussions directes sur l'organisation des écoles et la détermination du type d'élèves qui les fréquentent ? Les mouvements de population n'ont-ils pas des conséquences directes sur nos établissements ?

Dans les quartiers dominés par les communautés culturelles, n'y a-t-il pas avantage à avoir des actions concertées entre le monde scolaire et le monde municipal ?

Peut-on par ailleurs ignorer que la ville, par son service des incendies, fait de l'éducation des jeunes à la prévention ? Et les services de protection de la jeunesse des autorités municipales n'ont-ils pas intérêt à se coordonner avec ce qui se fait dans nos écoles, notamment en matière de prévention du vandalisme ?

Quand la municipalité et l'école occupent autant de champs en commun, elles ne peuvent se permettre de s'ignorer l'une l'autre, croyons-nous. Nous n'avons pas d'objection à ce que Montréal s'intéresse au plus haut point au développement économique et aux besoins des entreprises. Mais nous croyons qu'elle doit aussi s'intéresser au développement éducatif et scolaire et aux besoins des enfants qui fréquentent les écoles de son territoire.

NOUS ATTENDONS VOS RÉACTIONS !

— Les grandes thématiques identifiées correspondent-elles, selon vous, aux réalités vécues dans les écoles montréalaises ? Y aurait-il des ajouts à faire ?

— Les constats effectués sur chacune des réalités — milieux socio-économiquement faibles, violence, etc. — vous semblent-ils exacts, complets ? Y aurait-il lieu de les enrichir, de les modifier ?

— Les propositions formulées pour chacune des thématiques vous paraissent-elles intéressantes ? Souhaiteriez-vous les compléter, en ajouter, en modifier, en enlever ?

Nous attendons avec impatience vos réactions, commentaires, critiques et suggestions. Faites-nous les connaître en vous adressant à

l'Alliance des professeurs de Montréal
4455, rue Saint-Hubert,
Montréal Qc H2J 2X1
Téléphone : 527-8011

Si vous souhaitez organiser un débat ou une discussion sur le sujet et y inviter une représentante ou un représentant de l'Alliance, nous nous ferons un plaisir de répondre à votre appel, pour peu que vous composiez le bon numéro — 527-8011.

Alliance des Professeurs de Montréal (CEQ)